

Scheuerl, Hans

"Bildung in der Bundesrepublik Deutschland"

Zeitschrift für Pädagogik 28 (1982) 1, S. 111-122



Quellenangabe/ Reference:

Scheuerl, Hans: "Bildung in der Bundesrepublik Deutschland" - In: Zeitschrift für Pädagogik 28 (1982) 1, S. 111-122 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-141885 - DOI: 10.25656/01:14188

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-141885>

<https://doi.org/10.25656/01:14188>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 28 – Heft 1 – Februar 1982

I. Thema: Bildung

Theorie und empirischer Befund:

- | | |
|------------------|---|
| WOLFGANG FISCHER | Über Recht und Grenzen des Gebrauches von „Bildung“ 1 |
| DIETER SCHMIED | Fächerwahl, Fachwahlmotive und Schulleistungen in der reformierten gymnasialen Oberstufe 11 |
| DIETER SCHMIED | Leistungsdruck und Arbeitsaufwand in der reformierten gymnasialen Oberstufe 31 |
| GÜNTER KUTSCHA | „Allgemeinbildender“ Unterricht in der Berufsschule – Verwaltete Krise 55 |

Literaturberichte:

- | | |
|---|--|
| DIETRICH BENNER/
FRIEDHELM BRÜGGEN/
KARL-FRANZ GÖSTEMEYER | Heydorns Bildungstheorie 73 |
| KARLHEINZ FINGERLE/
ERHARD WICKE | Die neugestaltete gymnasiale Oberstufe ohne bildungstheoretische Legitimation 93 |
| HANS SCHEUERL | Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 111 |

II. Thema: Staatspädagogik und wissenschaftsorientierte Didaktik

- | | |
|-------------|---|
| PETER VOGEL | Kritik der Staatspädagogik – Bemerkungen zur Tradition eines Problems 123 |
| KLAUS BECK | Die Struktur didaktischer Argumentationen und das Problem der Wissenschaftsorientierung des Unterrichts 139 |

III. Besprechungen:

- | | |
|-----------------------------------|--|
| BARBARA SCHENK | Hartmut von Hentig: Die Krise des Abiturs und eine Alternative 155 |
| HERWART KEMPER | Franz Wilhelm Babilon / Heinz Jürgen Ipfling (Hrsg.): Allgemeinbildung und Schulstruktur 160 |
| KONRAD MACHT | Meinert A. Meyer (Hrsg.): Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe II 167 |
| Pädagogische Neuerscheinungen 173 | |

Dank an Andreas Flitner

Mit Abschluß des Jahrgangs 1981 hat Andreas Flitner die Funktion des geschäftsführenden Herausgebers niedergelegt. Er stand 13 Jahre lang der Redaktion vor: das ist die Hälfte der Zeit, die die „Zeitschrift für Pädagogik“ überhaupt existiert. Andreas Flitner führte die von den Gründern angelegte Tradition fort und prägte zugleich – gemeinsam mit Ulrich Herrmann und Reinhard Fatke – den unverwechselbaren „Tübinger Stil“, an dem sich künftige Redaktionen werden messen müssen. Die Herausgeber danken Andreas Flitner für die langjährige, arbeitsaufwendige und erfolgreiche Tätigkeit als Geschäftsführer; sie rechnen weiterhin mit seinem Beistand als Mitherausgeber.

Herzlicher Dank gilt auch Reinhard Fatke, der von 1972 an in der Redaktion tätig war, seit 1977 als Mitherausgeber, und der den Rezensionsteil der Zeitschrift noch eine Weile bearbeiten wird, sowie Walter Hornstein, der – nachdem Ulrich Herrmann 1980 aus der Redaktion ausgeschieden war – bei der Gestaltung der beiden letzten Jahrgänge mitgewirkt hat.

Für die Herausgeber:
Herwig Blankertz

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Prof. Dr. Dietrich Benner, Goethestr. 17, 4401 Altenberge;
Prof. Dr. Herwig Blankertz, Potstiege 48, 4400 Münster.

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Schriftleitung erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich am Schluß von Heft 1/1981, S. 165f., und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Besprechungsexemplare bitte an die Anschriften der Redaktion senden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Weinheim und Verlag Beltz & Co. Basel. Bibliographische Abkürzung: Z. f. Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 84,- + DM 4,- Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 65,- + DM 4,- Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 18,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Beltz Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim. Anzeigenverwaltung: Heidi Steinhaus, Ludwigstraße 4, 6940 Weinheim. Bestellungen nehmen die Buchhandlungen und der Beltz Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Verlag Beltz & Co. Basel, Postfach 2346, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestraße 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

Zu den Beiträgen in diesem Heft

WOLFGANG FISCHER: *Über Recht und Grenzen des Gebrauchs von ‚Bildung‘*

Die unterschiedliche Verwendung des Begriffs Bildung muß sich heute gefallen lassen, daraufhin befragt zu werden, ob sie überhaupt noch sinnvoll ist und ob es möglich ist, ‚Bildung‘ argumentativ zu rechtfertigen. Gegen die, die den Sinn von ‚Bildung‘ in Abrede stellen oder die das Begründungsproblem ganz oder in allem, was nicht empirisch kontrollierbar ist, liquidieren und in eine Angelegenheit von Dezision und Werbung überführen, wird in transzendental-kritischer Reflexion eingewandt, daß sie einen absoluten Begriff oder ein Prinzip-„schlechthin“ der Bildung voraussetzen, das jedoch unfaßbar ist. Wo dieses Ideal der logischen Vollkommenheit keine Rolle spielt, konzentriert sich die Erörterung auf die tatsächlichen Verwendungen von ‚Bildung‘, und keiner der vorgebrachten Gründe für eine erfahrbare Bildung, die mit Recht Bildung zu sein beansprucht, entzieht sich der Untersuchung und Kritik, die der geschichtlichen, dem Konkreten zugewandten Vernunft obliegen.

DIETER SCHMIED: *Fächerwahl, Fachwahlmotive und Schulleistungen in der reformierten gymnasialen Oberstufe*

Der Verfasser berichtet über die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in nordrhein-westfälischen Gymnasien. Ausgangsfrage ist die Kritik, die behauptet, Oberstufenschüler nutzten die ihnen zugestandene Wahlfreiheit nicht nach Maßgabe ihrer Neigungen, Fähigkeiten und antizipierten Studiums- oder Berufsinteressen, sondern nach sachfremden Gesichtspunkten der Punktekalkulation für einen guten Abitur-Notendurchschnitt. Dabei würden die „leichten“ Fächer den „schweren“ durchweg vorgezogen.

Die Ergebnisse der repräsentativen Fragebogenerhebung zu Wahlverhalten und Wahlmotiven der Oberstufenschüler bestätigen die Vermutung, daß der seit der KMK-Reform von 1972 breit angelegte Kanon wählbarer Leistungsfächer durch die faktisch erfolgenden Wahlen sehr stark eingeengt wird. Die Ergebnisse bestätigen aber nicht die These von den sachfremden Wahlmotiven: Die Fächerwahlen sind primär vom Sachinteresse, weniger von Erfolgserwartungen geleitet. Die Verwendung einzelner Wahlmotive ist darüber hinaus fächerspezifisch bedingt und von Persönlichkeitsmerkmalen des Wählenden abhängig.

DIETER SCHMIED: *Leistungsdruck und Arbeitsaufwand in der reformierten gymnasialen Oberstufe*

Der Beitrag informiert über die Ergebnisse einer qualitativen (Gruppeninterviews) und einer quantitativen (Fragebogenerhebung) Untersuchung zum Leistungsdruck und Arbeitsaufwand in der reformierten gymnasialen Oberstufe. Die Untersuchungen geben

Aufschluß über den vom Schüler selbst empfundenen Leistungsdruck und die Wahrnehmung fremden Leistungsdrucks, über die Bedeutung des Numerus clausus als vermeintlichem Hauptbedingungsfaktor des Leistungsdrucks, über die Wichtigkeit schulstruktureller, personenspezifischer und sozioökonomischer Verursachungsbedingungen des Leistungsdrucks sowie über die Auswirkungen des Leistungsdrucks auf die Einstellungen der Schüler gegenüber ihren Mitschülern, ihren Lehrern und der Schule insgesamt. Dabei zeigte sich, daß die Bedingungsfaktoren des Leistungsdrucks ausschließlich persönlicher und schulstruktureller Art sind. Auf Schülerseite sind es vor allem eine hohe Leistungsorientierung, auf seiten der Schule vor allem das Punktesystem, die einen Großteil der Varianz des Leistungsdrucks erklären. Für Schüler, die hohen Leistungsdruck empfinden, ist der gesamte schulische Erfahrungsraum negativ besetzt.

GÜNTER KUTSCHA: „Allgemeinbildender“ Unterricht in der Berufsschule – *Verwaltete Krise*

Der Verfasser erörtert die Stellung der sog. allgemeinbildenden Fächer in der Berufsschule. Legitimation, Struktur und Funktion dieser Fächer werden unter dem Gesichtspunkt der pädagogischen Qualität allgemeiner Bildung geprüft. Die Ergebnisse legen nahe, daß es nicht nur bildungstheoretisch unbegründbar ist, die allgemeine Bildung inhaltlich von der beruflichen trennen und in eigenen Fächern sichern zu wollen, sondern daß dieses Konzept auch empirisch vollkommen gescheitert sei. An Stelle der tendenziellen Rückwendung der Berufsschule zur allgemeinen Fortbildungsschule, wie sie in den letzten zwei Jahrzehnten von den Kultusverwaltungen gefördert wurde, erinnert der Verfasser an pädagogische Perspektiven der menschlichen Bildung durch Berufsqualifikation. Diese Perspektiven setzt er von der mittelstandspolitischen Orientierung der älteren Berufsbildungstheorie ab, um den Bezug auf die Bedingungen der wissenschaftlich-technischen Zivilisation und der demokratischen Ordnungsstrukturen zu ermöglichen.

PETER VOGEL: *Kritik der Staatspädagogik. Bemerkungen zur Tradition eines Problems*

Der Veranstaltung, Gestaltung und Kontrolle des öffentlichen Unterrichtswesens durch den Staat ist für das gegenwärtige Schulwesen in Deutschland so selbstverständlich, daß auch eine pädagogisch noch so gut begründete Forderung nach einer Veränderung des Status quo – etwa im Sinne einer weitgehenden Selbstverwaltung des Bildungswesens – gänzlich unrealistisch erscheint. Im Laufe der Herausbildung der pädagogischen Theorientradition wurde weitgehend verdrängt, daß in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts – als der Prozeß der Verstaatlichung des Bildungswesens erst begonnen hatte und noch reversibel schien – gerade von späteren „Klassikern“ der Pädagogik (HUMBOLDT, SCHLEIERMACHER, HERBART) den Verstaatlichungstendenzen Skepsis und Ablehnung entgegengebracht wurde. Der Beitrag versucht, die wesentlichen pädagogischen Argumentationsfiguren dieser Kritik am staatlichen Einfluß auf die Schule herauszuarbeiten.

KLAUS BECK: *Die Struktur didaktischer Argumentationen und das Problem der Wissenschaftsorientierung des Unterrichts. Über die curricularen Konsequenzen der Einheit von Gesellschaftsphilosophie und Erkenntnistheorie*

In der Diskussion um die Forderung nach Wissenschaftsorientierung des Unterrichts ist die Mehrdeutigkeit des Wissenschaftsbegriffs nicht immer beachtet worden. Assoziiert

man damit unterschiedliche wissenschaftstheoretische Positionen und berücksichtigt man, daß solche Positionen innerhalb einer Disziplin nebeneinander vertreten werden, so erhebt sich die Frage, ob der Didaktiker zwischen ihnen wählen muß und welches Kriterium er dabei gegebenenfalls anwenden kann. In diesem Beitrag ist zu zeigen versucht, daß der Didaktiker in seiner Entscheidung nicht frei ist. Wer nämlich die Forderung nach Wissenschaftsorientierung erhebt, beruft sich immer schon auf bestimmte Argumente, die zugleich die Wahl einer wissenschaftstheoretischen Richtung in der Bezugsdisziplin präjudizieren. Daß dieses Junktim besteht und welche Konsequenzen sich daraus ergeben, wird am Beispiel der Begründung emanzipatorischer und funktionalistischer Didaktik dargestellt.

Vorschau

Heft 2 wird dem Thema „Kindliche Entwicklung und Familienerziehung“ gewidmet sein und u. a. folgende Beiträge enthalten:

- | | |
|--|---|
| YVONNE SCHÜTZE | Von der Mutter-Kind-Dyade zum familialen System |
| MANFRED AUWÄRTER/
EDIT KIRSCH | Die Entwicklung interaktiver Fähigkeiten |
| GÜNTER BITTNER | Der Wille des Kindes |
| KURT KREPPNER/
SIBYLLE PAULSEN/
YVONNE SCHÜTZE | Kindliche Entwicklung und Familienstruktur |
| JOHANNA-LOUISE BROCKMANN | Ammentätigkeit in Deutschland 1750–1925 |
| ERIKA HOFFMANN | Ein unveröffentlichter Brief Friedrich Fröbels von 1839 |

Contents and Abstracts

Topic: „Bildung“ (Education in General)

Theory and Empirical Findings

WOLFGANG FISCHER: <i>On the Correct Use and Limits of the Term „Bildung“ (Education in General)</i>	1
---	---

Different concepts of education today raise the question whether the term „Bildung“ (education in general) is at all meaningful and whether arguments can possibly be found to justify the use of this term. There are educationists who deny any meaning in the term „Bildung“ or who either completely deny the problem of substantiation or deny it in regard to those aspects which cannot be empirically controlled and declare them to be a matter of decision and propaganda. The author shows in a transcendentalist reflection that they postulate an absolute concept or „general“ principle of education that cannot be grasped. The discussion will therefore concentrate on the actual usage of the term „Bildung“ where this ideal of logical perfection plays no part, since none of the reasons brought forward in favour of education in general as something that can be actually experienced can avoid examination and criticism by a historically enlightened reason concerned with what is real and concrete.

DIETER SCHMIED: <i>Choice of Courses, Motives of Choice, and Achievement in the Reformed Grammar School Sixth Form (gymnasiale Oberstufe)</i>	11
---	----

The author reports the results of an empirical investigation in Northrhine-Westfalian grammar schools. Starting point is the criticism that students do not use their freedom of choice to chose their courses according to their interests, abilities, study plans, and anticipated professions, but choose in such a way as to obtain a high credits average regardless of subject. „Easy“ subjects are regularly given preference over „difficult“ subjects. The results of the questionnaire survey on the behaviour and motives of students in choosing courses confirm the suspicion that, in spite of a wide range of subjects offered since the upper secondary stage reform of 1972 (KMK-Reform), only a very limited number of courses are taken into consideration by the students. However, the results do not confirm the assumption that students choose their courses regardless of subject. The choice of courses is primarily guided by the students' interests and abilities, to a lesser extent by expectations of credit success. Some motives of choice are subject-specific and depend on the personality of the chooser.

DIETER SCHMIED: <i>Stress and work expenditure in the reformed grammar school sixth form (gymnasiale Oberstufe)</i>	31
---	----

The author presents the results of a qualitative (group interviews) and a quantitative (questionnaire survey) study about stress and work expenditure in the reformed grammar

school sixth form. The investigations give information about stress as the students see it, and about stress as seen by others. The investigations also provide insight into the relevance of the „Numerus clausus“ as the supposed main cause of stress, into the relevance of school-specific, person-specific, and socio-economic causes of stress, and into the attitudes of students toward their fellow students, their teachers, and the school. The evaluation of the group interviews and questionnaire survey states that the causes of stress are exclusively person-specific and school-specific. A great portion of variance is explained by the person-specific factor of high achievement orientation, and by the school-specific factor of the credit system. Students who feel a high degree of stress express negative attitudes to every aspect of school life.

GÜNTER KUTSCHA: „General Education“ in Vocational Schools – On the Management of a Crisis	55
---	----

In this article the author discusses the place occupied in vocational schools by subjects supposedly belonging to general education. Legitimation, structure, and function of these subjects is examined under the aspect of the pedagogical quality of general education. The results suggest that considerations of educational theory do not support separating the subject matter of a general education from a vocational education and securing this material in separate subjects. The results further suggest that this concept has completely failed in practice. The author would like to reconsider pedagogic perspectives of human education through vocational qualification in place of the tendency of vocational schools to revert to general schools of advanced education as has been supported by ministries of education during the past two decades. The author sets these perspectives apart from the politically motivated middle-class orientation of older theories of vocational training; it is his aim to make possible their application to the conditions of a scientific and technical civilization and to the principle of democratic order.

Reviews of Literature

DIETRICH BENNER/FRIEDHELM BRÜGGEN/KARL-FRANZ GÖSTEMEYER: <i>Heydorn's Theory of „Bildung“ (Education in General)</i>	73
KARLHEINZ FINGERLE/ERHARD WICKE: <i>The Reformed Grammar School Sixth Form without the Legitimation of a Theory of „Bildung“ (Education in General)</i>	93
HANS SCHEUERL: „Bildung“ (Education in General) in the Federal Republic of Germany	111

Topic: State Control of Education and Scientifically Oriented Didactics

PETER VOGEL: <i>A Criticism of State Control of Education – Some Comments on the Tradition of a Problem</i>	123
---	-----

The organization, structure, and supervision of public education by the state is such an accepted fact of the current school system in Germany that even pedagogically well-

founded demands for change in the status quo regarding the extension of independent self-control of education appear totally unrealistic. The fact has mainly been ignored that, during the development of the tradition of pedagogic theories, the leading educationists, above all HUMBOLDT, SCHLEIERMACHER, and HERBART, were sceptical of the move towards state control and rejected it when it was in its infancy and still seemed reversible. This paper attempts to establish the important educational arguments in this criticism of state influence on schools.

KLAUS BECK: *The Structure of Didactic Argumentation and the Problem of the Scientific Orientation of Instruction: Curricular Consequences of the Unity of Political Philosophy and Epistemology* 139

The ambiguity of the term „science“ has not always been fully taken into account in the discussion about the demand for a scientific orientation of instruction. If one associates this ambiguity with different positions in the philosophy of science, and if one considers that such positions may be held simultaneously within one discipline, the question arises whether the curriculum designer has to choose between one of them and which criterion he can use in this case. The present article tries to show that he is not free in his decision. Those who demand a scientific orientation of instruction always refer to certain arguments which at the same time anticipate their choice of a specific position in the philosophy of science for the discipline in question. The fact that this linkage exists and the consequences thereof can be seen in the arguments advanced in favour of emancipatory and functionalistic curricula in the present discussion about the construction of curricula in the Federal Republic of Germany.

Book Reviews 195

New Books 173

„Bildung in der Bundesrepublik Deutschland“*

Seit sich der Deutsche Bildungsrat in seiner ersten Phase mit Hilfe einer großen Anzahl von Gutachten¹ um eine Bestandsaufnahme der Rahmenbedingungen, Zustände und Tendenzen unseres Bildungswesens bemüht hatte, ist ein gutes Dutzend Jahre ins Land gegangen. Die Zeit scheint gekommen für eine abermalige Bestandsprüfung, vielleicht sogar für ein System regelmäßig fortzusetzender Erhebungen, in dessen Rahmen sich Kontinuität und Wandel unserer Schulen und Bildungseinrichtungen beobachten, datenmäßig belegen und auf ihre Entwicklungen hin analysieren lassen. Nachdem es den Bildungsrat nicht mehr gibt, liegt es nahe, daß ein zentrales wissenschaftliches Institut die damaligen Erhebungs-, Dokumentations- und Analyseaufgaben auf seine Weise wieder aufnimmt und weiterführt. Eine Arbeitsgruppe von 11 Mitgliedern und Mitarbeitern des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung in Berlin hat sich dieser Aufgabe angenommen, sich dabei um Anreicherung ihres Sachverstands durch Hinzuziehung von 17 weiteren Kollegen aus Schule und Hochschule, Forschungsinstituten und Verwaltung bemüht und als Ergebnis ihrer Untersuchungen nun ein zweibändiges Werk mit 21 selbständigen Beiträgen vorgelegt.

Gegenüber den zwischenzeitlich veröffentlichten regierungsamtlichen „Bildungsberichten“ und den amtlichen Dokumentationen der Kultusministerkonferenz und der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung² handelt es sich hier zum erstenmal wieder um Erhebungen und Analysen einer unabhängigen Wissenschaftlergruppe, die sich die Gesamtkonstellation unseres Bildungswesens zum Thema genommen hat.

* MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG. PROJEKTGRUPPE BILDUNGSBERICHT (Hrsg.): *Bildung in der Bundesrepublik Deutschland*. Daten und Analysen. Band 1: Entwicklungen seit 1950. – Band 2: Gegenwärtige Probleme. Reinbek (Rowohlt) und Stuttgart (Klett-Cotta) 1980. 1404 S. Je Band DM 15,80

1 Die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrats hat in ihrer ersten Phase (1965–1970) insgesamt 95 wissenschaftliche Gutachten eingeholt, von denen ein Teil in den ersten 17 Bänden der „Gutachten und Studien der Bildungskommission“ im Klett-Verlag Stuttgart veröffentlicht wurde.

2 Als „Bildungsberichte“ auf Bundesebene sind vor allem anzusehen: der „Bildungsbericht '70. Die bildungspolitische Konzeption der Bundesregierung“ (Bonn 1970); die „Bildungspolitische Zwischenbilanz“ des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft (Bonn 1976); und der „Bericht der Bundesregierung über die strukturellen Probleme des föderativen Bildungssystems“ (Bonn 1978). In die Nähe dieser Berichte gehört auch der „Bericht '75. Entwicklungen im Bildungswesen“, den die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates noch vor ihrer Auflösung herausgab (Bonn 1975). – Daneben hat die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) in mehreren Publikationsreihen die Entwicklung des Bildungswesens dokumentiert, so in der seit 1961 erscheinenden Reihe „Kulturpolitik der Länder“, in dem 1971 und 1977 veröffentlichten „Handbuch für die Kultusministerkonferenz“ und in dem (zweimonatlich seit 1977 verteilten) „Dokumentationsdienst Bildungswesen“. – Die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung gab einen „Bildungsgesamtplan, Teil I“ (Stuttgart 1973) heraus. Und einzelne Länderregierungen veröffentlichten daneben weitere eigene „Bildungsberichte“.

Besondere Erwartungen knüpfen sich an die Frage, ob und wie weit sich denn nun unser Bildungswesen als ganzes in den letzten Jahrzehnten, besonders in der jüngsten Dekade seit 1970 tatsächlich verändert hat. Daß es hierauf keine Pauschalantwort geben kann, versteht sich. Zur Differenzierung schon der Fragestellung sind die Untersuchungen ja schließlich durchgeführt und zusammengestellt worden.

Betrachten wir zunächst den thematischen Aufbau: Die beiden Bände gliedern sich in zehn Kapitel. Die ersten fünf (Band 1) sind den „Entwicklungen seit 1950“ gewidmet, also einer historischen Genese von Problemen während dreier Jahrzehnte. Sie behandeln: I Entwicklungstendenzen des Bildungswesens insgesamt im Rahmen wirtschaftlicher und demographischer Veränderungen (J. NAUMANN); II Entwicklungen der Bildungspolitik und ihrer länderübergreifenden Planungs- und Koordinationsorgane im föderalistischen System (J. RASCHERT); III Veränderungen in den Relationen von sozialer Herkunft und Schulbesuch (L. TROMMER-KRUG/L. KRAPPMANN); IV Entwicklungen in Didaktik und Unterricht mit Blick auf die Rahmenbedingungen und allgemeinen Tendenzen (A. LESCHINSKY/P. M. ROEDER) und auf ausgewählte Beispiele einzelner Fachdidaktiken (G. NEUNER: Englischunterricht; CH. KEITEL: Mathematikunterricht; H. GIESECKE: Didaktik des politischen Unterrichts; J. KREFT: Literaturdidaktik im Rahmen der Deutschdidaktik); V Aspekte der Schulorganisation und Schulverwaltung (J. BAUMERT).

Band 2 behandelt als „Gegenwärtige Probleme“ sodann die folgenden Themenkreise: VI Schulentwicklung und Schülerzahlen (A. O. SCHORB: Beispiel Bayern; R. BROCKMEYER/ R. HANSEN: Beispiel Nordrhein-Westfalen; J. STAUPE: Strukturen der Schulträgerschaft und Schulfinanzierung); VII Berufliche Bildung und Arbeitsmarkt (drei Beiträge von G. LENHARDT/K. SCHÖBER; W. D. WINTERHAGER; und der Forschungsgruppe KAMMERER, die sich alle besonders auf die Problematik der Jugendarbeitslosigkeit beziehen); VIII Entwicklung der Gastarbeiterpolitik und ihrer schulpolitischen Abstimmung in der Kultusministerkonferenz (P. SIEWERT); IX Schulstufen im Wandel (D. HOPF/L. KRAPPMANN/H. SCHEERER: Aktuelle Probleme der Grundschule; P. LOHE/K. REINHOLD/H.-D. HALLER: Verwirklichung der gymnasialen Oberstufenreform in den Ländern); X Recht und Wissenschaft als Steuerungsmechanismen im Bildungswesen (H. KÖHLER: Amtliche Bildungsstatistik im Wandel; H. WEISHAUPT: Modellversuche und ihre wissenschaftliche Begleitung; A. LAASER; Verrechtlichung des Schulwesens). Ein Sach- und Datenregister von 24 Seiten Umfang beschließt den 2. Band.

Schon an der Zusammenstellung der Themenkreise erkennt man, daß das ganze Unternehmen zunächst eine eher sammelnde als systematische Intention hat: Vieles überschneidet sich, wird in mehreren Kapiteln parallel verhandelt und wiederholt sich in immer neuen Anläufen. So setzen sich mehrere Autoren, ohne aufeinander Bezug zu nehmen, unter nur leicht veränderten Blickwinkeln mit den eklatanten demographischen Situationsverschiebungen auseinander, mit denen unser Bildungswesen fertig werden mußte; auch die Steuerungsmechanismen der föderativen Kulturpolitik und Bildungsadministration werden unabhängig voneinander in den Kapiteln II, V und VIII ausführlich, in Kapitel III, VI und IX ausdrücklich und an vielen anderen Stellen mindestens indirekt angesprochen. Die den beiden Bänden vorangestellten Untertitel sind bei den vielen Überschneidungen eher Verlegenheitslösungen, gliedern die Masse der Informationen nicht wirklich: Auch der zweite Band über Gegenwartsprobleme behandelt Fragen, die

alle (abgesehen vielleicht von der Arbeitslosensituation und der heutigen zugespitzten Gastarbeiterproblematik, die erst seit wenigen Jahren zu so brennenden Gegenwartsproblemen geworden sind) seit 1950 ihre spezifischen Entwicklungen durchlaufen haben und ohne deren Kenntnis eigentlich kaum angemessen begreifbar sind. Andererseits hat auch der den Entwicklungen seit 1950 gewidmete erste Band die deutliche Tendenz, überall auf die Gegenwartsprobleme hinzuzielen. Ein Werk, das so heterogene Fragenkreise und Datenmengen zusammenstellt (demographische und kulturpolitische, soziologische und fachdidaktische, grundschulpädagogische und gymnasiale, arbeitsmarkt-analytische und juristische), sieht sich, wenn es dem Verdacht einer bloßen „Buchbindersynthese“ entgehen will, der Frage nach seiner inneren Systematik natürlich besonders ausgesetzt. Sind hier nur additiv Aspekte und Informationen aneinandergereiht, oder wird die Interdependenz eines Systems (möglicherweise auch gerade ihr Fehlen) selber thematisiert? Zwischen den Zeilen tauchen diese Grundfragen immer wieder auf, stellen sich den verschiedenen Autoren unabhängig voneinander, sind aber nirgendwo als „übergreifende“ Fragestellung thematisiert. Man hätte aus den zwei voluminösen Bänden ebenso gut auch fünf oder sieben Taschenbücher machen können, vielleicht dadurch sogar die Lesbarkeit und Verkäuflichkeit gesteigert. Wer mag ein beinahe Anderthalbtausend-Seiten-Werk solchen Inhalts, in dem sich die Daten gegenseitig „totzuschlagen“ drohen, schon noch wirklich „lesen“? Auch als Nachschlagewerk fehlt ihm oftmals die ordnende Hand eines strenger koordinierenden Herausgebers; gelegentliche Verweise vom einen auf den anderen Beitrag bleiben summarisch, machen nicht einmal Seitenangaben; und auch das Register kann nur für sehr spezialisierte und geduldige Benutzer eine erste Orientierungshilfe sein. Es erspart keineswegs ein oft zeitraubendes Hin- und Herblättern, wenn man nach gegenseitigen Bekräftigungen oder Relativierungen der Beiträge sucht.

Zugegeben: Diese Kritik zielt auf Äußerliches und Formales. Sie geht noch nicht auf die Fülle der Informationen selber ein, auf die Vielfalt der Themen und Fragestellungen, die heute nun einmal alle berücksichtigt sein wollen, wenn man sich von unserem Bildungssystem ein einigermaßen angemessenes Bild machen will. Zumindest als Arbeitsgrundlage machen sich die Bände mit ihrer Datenfülle für jedes genauere Studium unseres Bildungswesens nahezu unentbehrlich. Gerade deshalb aber wünscht sich der Rezensent, – sollte das Unternehmen fortgeschrieben werden, – eine klarere Systematik der „Ebenen“, auf denen jeweils argumentiert wird:

- außenwirtschaftliche und demographische „Wellen“ und „Konjunkturen“, die über uns hereinbrechen, aber nicht im Verfügungsbereich von Pädagogen und Schulpolitikern liegen;
- politische Entscheidungen, Entscheidungsinstanzen und -mechanismen, die von einer Hierarchie politischer, juristischer und pädagogischer Gremien und von vielen einzelnen Beteiligten zu verantworten sind;
- generelle und regional-konkrete Gliederungsfragen des Schulsystems;
- Zielsetzungen und Inhalte seiner Bildungsgänge, Bildungsstufen, fachlichen und überfachlichen Bereiche;
- Lern- und Lebensbedingungen in den Schulen selbst;
- wissenschaftliche und forschungsstrategische Mittel und Organisationsformen, um alle diese Ebenen zu erfassen –

diese prinzipiellen Aspekte müßten wohl in ihren Unterschieden wie zugleich in ihren Zusammenhängen eigens thematisiert werden, damit sich die Datenmassen deutlicher strukturieren.

Was die Bände inhaltlich bieten, läßt sich freilich seiner Substanz nach in einer Besprechung kaum andeutungsweise wiedergeben. Hier können nur Hinweise gegeben werden auf das, was den Leser oder Benutzer prinzipiell erwartet oder nicht erwartet, sowie auf einige Ergebnisse, die dem Rezensenten subjektiv als schulpolitisch und pädagogisch besonders interessant erscheinen.

Zunächst also das zu Erwartende und nicht zu Erwartende: Der Titel heißt „Bildung in der Bundesrepublik Deutschland“. Doch von *Bildung* ist eigentlich nur stellenweise und meist indirekt die Rede; eher von deren Voraussetzungen und Bedingungen in politischen, wirtschaftlichen, sozialen Hinsichten und von den Konditionen ihrer organisierten Vermittelbarkeit. So sind etwa Zielfragen und die auf diesem Felde herrschenden Alternativen und Kontroversen allenfalls dann angesprochen, wenn sie als historische und soziale Trends empirisch faßbar werden; als eigene Problematik werden sie kaum diskutiert. Ebenso selten wie theoretische und empirische Zielanalysen (sowohl was die Zielsetzungen selbst als was die Zielerreichungsgrade betrifft) sind aber auch unmittelbare Einblicke in die Schulen selbst zu finden.

In dieser Hinsicht nimmt der Beitrag über „Aktuelle Probleme der Grundschule“ von HOPF/KRAPPMANN/SCHEERER (1113–1176) eine Sonderstellung ein: Aufgrund von Schulbesuchen und Interviews, deren Ergebnisse zu einem „Schulporträt“ zusammengefaßt wurden, ließ sich ein Verfahren entwickeln, das so konkret in die Situationen und Problemlagen der Schultuben selbst hereinführt, daß über alle demographischen, politischen und organisatorischen Rahmendaten hinaus auch die pädagogischen Entscheidungsfragen selbst unmittelbarer als in allen anderen Beiträgen greifbar werden. Auch seiner Methode und sprachlichen Form nach hebt sich dieser Abschnitt deutlich von den anderen ab. Leider verzichtet er auf ein Literaturverzeichnis, mit dessen Hilfe der Leser sich nicht nur die Hintergründe und Besonderheiten der Methode³, sondern auch die zentralen pädagogischen Stilfragen besser erschließen könnte, die die Grundschule seit ihrer einheitlichen Einführung um 1920 begleiten.

In den anderen Kapiteln, auch in dem didaktischen, werden die konkreten Fragen des Unterrichts und des Schullebens eher nur implizit und oft mit der bedauernden Feststellung berührt, daß darüber kaum Daten vorlägen. Dies gilt auch für den Beitrag über die Verwirklichung der gymnasialen Oberstufenreform in den Ländern (1117–1213), der dem Grundschulabschnitt unmittelbar zur Seite steht und in dieser Hinsicht zu ihm einen denkbar großen Kontrast bildet: Er diskutiert weder die Zielsetzungen der Oberstufe in

3 Zwar wird bei Erläuterung der Vorgehensweise Bezug genommen auf ein amerikanisches Evaluationsmodell des „art criticism“, also der Kunstkritik (EISNER, E.: *The Design and Evaluation of Educational Programs*. New York 1977), doch wird ein unmittelbarer deutscher Vorläufer, dessen Orientierung an „Schulporträts“ sogar gleichsam im Nachbarhaus oder gar Nachbarzimmer (als Berliner Dissertation und als Kommissionsbericht unter der Ägide DIETRICH GOLDSCHMIDTS erarbeitet wurde, nicht einmal erwähnt: HANS CHRISTOPH BERG/HARTWIG RITTER: „...gelernt haben wir nicht viel.“ Porträt einer Schule im Hinblick auf Bildung und Demokratie. Braunschweig 1976. Vgl. hierzu meine Besprechung in: *Z.f.Päd.* 24 (1978), S. 292–299.

angemessenem Umfang und Problematisierungsgrad (die entsprechende gymnasialtheoretische Literatur, die historisch hinter den entscheidenden KMK-Beschlüssen steht, wird nicht einmal im Literaturverzeichnis genannt⁴, noch berichtet er genügend konkret über die Arbeitsweise in den Schulen und ihren verschiedenartigen Kursarten selber, sondern beschränkt sich vorwiegend darauf, administrative Umsetzungen der KMK-Empfehlungen durch die Länder und ihre Schulverwaltungen zu registrieren.

Aber auch wenn man die Ziel- und Inhaltsdimensionen einerseits, die praktische Umsetzung in den Schulstufen selbst auf der anderen Seite und in einigen Kapiteln auch noch die historische Dimension, die den Sinn des ganzen erst verständlich macht, weitgehend ausblendet, bezieht sich das, was übrigbleibt, abweichend von manchen Erwartungen, die der Titel erwecken könnte, nicht eigentlich auf „Bildung in der Bundesrepublik“ als einen Gesamtkontext, sondern auf bestimmte Ausschnitte der Institution *Schule*. Vorschulzeit, familiäre Erziehungsfragen, außerschulische Jugendbildung und jugendliche Subkulturen, öffentliche Medien, Erwachsenenbildung und Hochschulen – Bereiche, deren wechselseitige Zusammengehörigkeit doch gerade mitgemeint ist, wenn man von „Bildungsforschung“ spricht, bleiben so gut wie völlig ausgeklammert; und Fragen der Berufsbildung werden fast nur aus dem Blickwinkel und unter der aktuellen Problemlast der Jugendarbeitslosigkeit behandelt. Rein quantitativ nehmen Fragen mit Bezug auf die Sekundarstufe I den bei weitem größten Raum ein. Statt um „Bildung“ in unserer Republik geht es also dem Thema nach um das allgemeinbildende öffentliche Schulwesen mit Schwerpunkt bei seiner mittleren, von den Differenzierungs- und Integrationsproblemen besonders betroffenen Stufe, flankiert durch Ausblicke auf die Grundschule, die Berufsbildung und die gymnasiale Oberstufe.

Dieser Institutionenbereich und seine Rahmenbedingungen werden vorwiegend deskriptiv und analytisch, wo immer möglich aufgrund quantitativer Datenerhebungen erfaßt. Normative Aussagen, programmatische Richtungsangaben oder bildungspolitische Forderungen sind ausdrücklich nicht beabsichtigt. Eine Abstinenz in diesen Hinsichten gehört geradezu zum Programm und zum Selbstverständnis des Instituts der Herausgeber. JENS NAUMANN, Verfasser des ersten, demographischen Kapitels, spricht von der kaum noch

4 Verwiesen sei auf die lange Reihe der zwischen KMK und WRK geführten sog. „Tutzing-Gespräche“ zwischen 1958 und 1969; auf die gymnasialtheoretischen Schriften von W. FLITNER (darunter vor allem auf: Hochschulreife und Gymnasium, Heidelberg ²1960; und: Die gymnasiale Oberstufe, Heidelberg 1961) sowie auf die Gegenpositionen, die in den sechziger Jahren durch H. v. HENTIG (Universität und höhere Schule, Gütersloh 1967) und Th. WILHELM (Theorie der Schule. Hauptschule und Gymnasium im Zeitalter der Wissenschaften, Stuttgart ²1969) vertreten wurden. Auch mehrere Publikationen von R. LENNERT (besonders der Aufsatz: Mögliche Schulreformen II, in: Neue Sammlung, 5, 1965, S. 308 ff.) gehören zur Vorgeschichte, ohne die das Konzept und die Problematik der Oberstufenreform kaum verständlich werden. – Auf Seite 1210 wird auf einen Aufsatz von PETER LOHE in der Z.f.Päd. ohne Angabe des Fundortes (wohl wegen zeitlicher Überschneidung der Veröffentlichungen) verwiesen; es handelt sich um den Beitrag: Die Verwirklichung der Oberstufen-Reform in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland, in: Z.f.Päd. 26 (1980), S. 193–210, der sich in großen Teilen wörtlich mit dem hier besprochenen Beitrag deckt. In seiner unmittelbaren Nachbarschaft findet sich dort der Aufsatz von INGRID SCHINDLER: Die gymnasiale Oberstufe – Wandel einer Reform. (Z.f.Päd. 26 (1980) S. 161–191), der die hier vermißten Entstehungshintergründe mit Angabe der wichtigsten Literatur ausführlich darlegt.

erkannten, jedenfalls noch unerfüllten Aufgabe, „eine systematische ‚soziale Buchhaltung‘ im Bildungs- und Wissenschaftsbereich zu führen“, um mit ihr ein „Äquivalent zur ‚volkswirtschaftlichen Gesamtrechnung‘“ zu schaffen (S. 40). Und in der Tat: Auf weite Strecken erscheint der Bericht als eine Art schulpolitischer und schulsoziologischer „Konjunkturbericht“, der gelegentlich zur Beschreibung von „Trends“ übergeht. Hier spätestens stellt sich die grundsätzliche Frage, ob man gegenüber pädagogischen Institutionen eine solche Enthaltensamkeit im Normativen eigentlich durchhalten kann. Geht es doch schon in der Beschreibung und Auswahl dessen, was man als Fakt und als Datum für erhebenswert hält, allemal um die Absichten und die Wirkungen von Menschen auf Menschen, die miteinander etwas wollen, Ziele anstreben, Werte vertreten und somit unter Konjunkturgesichtspunkten betrachtet zwar in einem interessanten, verfremdenden und damit auch wieder anregenden Licht erscheinen können, in ihren wirklichen Absichten und Selbstdeutungen aber damit kaum zu erreichen sind.

Man erwarte von dieser Publikation also keine Auslegung von Bildungskonzepten und ihren Alternativen, von Bildungszielen und -profilen, wie sie in den drei Jahrzehnten seit 1950 vielfältig von Theoretikern und praktischen Reformern vertreten und oft auch kontrovers diskutiert worden sind, sondern allein oder doch vorwiegend eine deskriptive Erfassung von Grund- und Rahmendaten in einem Ausschnitt derjenigen Institutionen, in denen – wie man gewöhnlich hofft – „Bildung“ geschieht.

Neben dem schon hervorgehobenen Grundschulbeitrag, der hier eine Sonderstellung einnimmt, wird allerdings in mindestens einem der Kapitel, das mit seinen mehr als 300 Seiten zugleich das umfangreichste der beiden Bände ist, in dem Kapitel über „Didaktik und Unterricht in der Sekundarstufe I seit 1950“ (S. 283–587), auch der Wandel der Ziel- und Inhaltsfragen sachnotwendig thematisiert und somit der Schritt von einem bloß berichtenden „Konjunktur-“ zu einem auslegenden „Trendbericht“ deutlicher als anderswo vollzogen. Es handelt sich zunächst um eine generelle und dann in vier fachdidaktischen Bereichen exemplarisch behandelte Darstellung der Didaktik-Entwicklung, seit sich Mitte der fünfziger Jahre im deutschen Sprachraum und wohl auch international Fachdidaktiken im engeren Sinne überhaupt zu konstituieren begonnen haben. Mir ist aus der allgemeinen und fachdidaktischen Literatur der letzten Jahre eine vergleichbar knappe, zugleich informative, kritische und treffsichere, die wechselnden Trends eindrucksvoll markierende Gesamtdarstellung dieser Entwicklung nicht bekannt. Das Kapitel könnte gut als eigenes Taschenbuch für sich bestehen. Ergänzt auch um diejenigen Fächer und ihre Didaktiken, die hier nicht behandelt wurden (und von denen die Herausgeber vor allem das Fehlen eines naturwissenschaftlichen Faches bedauern), sowie um überfachliche Gesichtspunkte integrativer Art, die im Organisationsschema der reinen Fachdidaktiken leicht zu kurz kommen (Projektunterricht, fächerübergreifende Behandlung naturwissenschaftlicher, historischer-sozialkundlicher oder polytechnischer Fragen), könnte es die Qualität eines für Schule und Lehrerbildung unentbehrlichen Standardwerkes mühelos erreichen. Doch auch dies freilich am ehesten bei entschiedener Überschreitung der oben angedeuteten Grenzen bloßer Trendberichte: LESCHINSKY und ROEDER beschreiben und analysieren überzeugend und glänzend die Aufeinanderfolge und den Wandel didaktischer Tendenzen, die die Diskussionen dreier Jahrzehnte beherrscht haben. Sie können sich dabei auf die vier fachdidaktischen Beiträge beziehen, die ihre Analysen und Urteile ergänzen, variieren, sich gelegentlich auch mit ihnen reiben.

Sie können sie in Beziehung bringen zu den übergreifenden Phasen der allgemeinen schulpolitischen Entwicklungen.

Strukturveränderungen im Bildungswesen wie etwa die Verlängerung der Schulpflichtzeit und die sich ändernden Populationen der Schularten und viele andere Datenkomplexe, die bereits in den vorausgegangenen demographischen, schulpolitischen und soziologischen Kapiteln ausgebreitet und statistisch belegt worden sind, werden in die didaktischen Entwicklungen hinein weiter verfolgt. Vor den Augen des Lesers entsteht das zugleich hochkomplexe und doch durchsichtig gemachte Bild einer Entwicklung, an der geplante und beabsichtigte Reformen und unbeabsichtigte Lageveränderungen zusammengewirkt haben: Dem programmatisch schon vom Deutschen Ausschuß seit Anfang der sechziger Jahre vorbereiteten Umbau etwa der Volksschuloberstufe zur Hauptschule folgt unbeabsichtigt (oder läuft bereits von Anfang an parallel) die bekannte zunehmende „Auspowerung“ dieser Schulart durch Abwanderung wachsender Anteile ihrer Schülerschaft zu weiterführenden Schulen (und zwar nicht erst seit der „Bildungswerbung“, die diesen Prozeß ab Mitte der sechziger Jahre allenfalls verstärkt, aber nicht ausgelöst hat). Schließlich sind – freilich mit großen regionalen Unterschieden – aus vielen Hauptschulen nur noch „Restschulen“ geworden, die örtlich zudem oft noch Sammelbecken sozial besonders schwieriger und im Blick auf ihre „Bildung“ besonders wenig motivierter Jugendlicher geworden sind, oft auch noch mit einem überproportionalen Anteil an Gastarbeiterkindern. Doch ohne daß für diese Problemlage auch nur andeutungsweise schon Lösungen gefunden wären, erfolgt gleichzeitig in den endsechziger Jahren eine Wendung der didaktischen Diskussion fort vom Spezifischen der Schularten hin zu den Gemeinsamkeiten der Schulstufen, was eine Ablösung der schulartgebundenen Didaktiken durch Stufendidaktiken bzw. stufenübergreifende Fachdidaktiken bedeutet, die ihrerseits unter dem Motto des Bildungsrates vom „wissenschaftsbestimmten Lernen“ eine Verfachlichung und Steigerung kognitiver Ansprüche in allen Schularten und auf allen Schulstufen mit sich bringt.

Dies alles ist als Trendbericht einleuchtend wie selten beschrieben und plausibel zu den Generationsverschiebungen und Konstellationsänderungen auch im Hochschulwesen in Beziehung gesetzt. Nur: Die Abstinenz gegenüber einer Normendiskussion führt in Aporien. Ist die „Verwissenschaftlichung“ des Schulunterrichts, wie sie hier als Trend zustreffend beschrieben wird, nur deshalb auch schon pädagogisch und didaktisch begrüßenswert und aller Ambivalenzen ledig, weil sie Trend und Empfehlung des Bildungsrates ist und weil sich aus vielerlei brillant aufgedeckten Hintergründen (Lehrmittelabsatz, Stellenvermehrung und Aufstiegsmöglichkeiten entsprechender Aspirantengruppen an den Hochschulen u. ä.) verstehen läßt, wie dieser Trend sich zur jahrelang vorherrschenden Konjunktur auswächst? JÜRGEN KREFT findet hier in seinem literaturdidaktischen Beitrag m. E. die deutlichsten Worte, indem er auf seinem Gebiet jenen „epochalen Paradigma-Wechsel“ geradezu als eine „Fehlentwicklung“ interpretiert (S. 583); auch CHRISTINE KEITEL und HERMANN GIESECKE sehen in ihren Beiträgen über Mathematikunterricht und politischen Unterricht die Problematik deutlich, die entsteht, wenn man (wie etwa der KMK-Rahmenplan von 1968 zur Vereinheitlichung und Modernisierung des Mathematikunterrichts) einen integrierten Stoffplan für alle Schularten dadurch meint erreichen zu können, daß man den Gymnasialplan als vollständiges Programm nimmt, von dem ab Klasse 7 für die Realschule geringe, für die Hauptschule

wesentliche Abstriche gemacht werden (S. 482); die im Gefolge der Tendenz zur „Verwissenschaftlichung“ erreichten oder erstrebten „relativ hohen wissenschaftlichen Standards“ führen, wie GIESECKE zeigt, nahezu zwangsläufig zu einem problematischen „Gefälle zwischen diesem Standard und der Schulwirklichkeit“ (S. 541).

Doch trotz solcher Bedenken hat man insgesamt den Eindruck, daß in der Interpretation der allgemeinen didaktischen Entwicklung die herrschenden Trends überwiegend nicht nur zutreffend, sondern auch zustimmend referiert werden. „Wissenschaftsorientierung“ wird ausdrücklich als ein „Schritt der Befreiung von . . . belasteten Traditionen“ (etwa der „volkstümlichen“ oder der „realistischen“ Bildung) gedeutet (S. 369), ohne daß ihre ambivalenten Implikationen, ihre Mehrdeutigkeit im Blick auf die Ziele, die man erreichen will, eigens thematisiert werden. Wer sich auf wissenschaftliche Studien selbst „vorbereiten“, wer wissenschaftliche Erkenntnisse und Verfahren auf spezielle Praxisbereiche „anwenden“ oder wer in der von wissenschaftlichen Folgewirkungen durchsetzten komplexen Gegenwartswelt sich „aufklären“ und „orientieren“ will, braucht doch unter Umständen jeweils andersartige und unterscheidbare Arten von „Wissenschaftsbezogenheit“. Die alten, noch naiven Unterscheidungen zwischen „praktischer“, „realistischer“ und „propädeutischer“ Bildung mußten wohl auf einer neuen Stufe abermals durchdacht und inhaltlich-substantiell neu problematisiert werden. Bloße Trendberichte reichen da nicht aus.

Ein weiteres Defizit des im übrigen als besonders anregend und instruktiv zu beurteilenden Didaktik-Kapitels liegt in dem von mehreren seiner Autoren wiederholt bedauerten Fehlen hinreichend zuverlässiger Auskünfte über das, was in den Schulklassen tatsächlich geschieht. Hier mangelt es einfach an Daten, und niemand weiß recht, wie man sie sich beschaffen soll angesichts eines „strukturell verankerten Individualismus des Lehrers“ und der „zellulären“ Struktur von Schulen, in denen jeder Lehrer seine Klassenzimmertür für ungebetene Gäste hinter sich zumachen kann (BAUMERT, S. 668f.). Das Vorbild der Autoren des Grundschulbeitrags, die hier eine (freilich an anderen Validitäts- und Reliabilitätskriterien als die anderen Beiträge zu messende) weiterführende Lösung für sich gefunden haben, hat hier offenbar im eigenen Arbeitskreis keine Nachfolge gefunden. So kann man zwar über Lehrbücher und Richtlinien, behördliche Normen, didaktische Trends, über Schülerpopulationen und Klassenstärken als bekräftigende oder hindernde Bedingungen des Schulsystems berichten, kaum aber über die Lern- und Lebensbedingungen in den Schulen selbst. Eine der wichtigsten „Ebenen“, deren deutlichere Akzentuierung oben als erwünscht bezeichnet wurde, ja eigentlich die wichtigste, um derentwillen doch alles andere nur arrangiert wird, fällt damit aus oder bleibt in ihrer Repräsentation so bruchstückhaft, daß unser wirkliches Wissen über das, was heute „Bildung in der Bundesrepublik Deutschland“ heißt, von vornherein defizient bleibt. Nimmt man den aus empirisch-methodologischen Gründen erfolgten Verzicht auf eine breitere Ziel- und Normendiskussion hinzu (Normen kommen in den meisten Beiträgen nur vor, soweit sie sich als faßbare Trends empirisch niederschlagen), so fehlt ein weiteres für die Beurteilung von „Bildung“ zentrales Element.

Gleichwohl muß man die Unerläßlichkeit der hier vorgelegten Datensammlungen und Trendanalysen anerkennen. Sie sind ein konkreter Schritt, der erst einmal getan sein will, bevor man ihn an Maximalforderungen mißt. Der Zusammenhang zwischen schulisch organisierbarer Bildung einerseits, den sozialen und rechtlichen Rahmenkonstellationen

und ihren Wandlungen andererseits wird erstmals auf das allgemeinbildende Schulwesen bezogen in einem Umfang verdeutlicht, den man so bisher nicht gekannt hat. Dies gilt auch für die auf Berufsbildung und Jugendarbeitslosigkeit bezogenen Beiträge, wenngleich man sich hier eine umfassendere Darstellung der Berufsbildungsprobleme selbst und ihrer Vorformen und Anbahnungen schon im allgemeinbildenden Schulwesen (Beziehungen zwischen „wissenschaftsorientiertem“ Lernen einerseits, praktisch und technisch „berufsorientiertem“ Lernen andererseits) gewünscht hätte. Sonst bliebe die alte Trennung von Allgemeinbildung und Berufsbildung weiterhin ungelöst, würde sogar noch verstärkt. Interessant auch das eindrucksvolle, die ganze Misere und Ratlosigkeit einer vertrackten Situation offenbarende Gastarbeiter-Kapitel von PETER SIEWERT (S. 1053–112)⁵. Man kann als Rezensent eigentlich nur empfehlen: Lest selber! Holt diese Daten und Analysen als nicht mehr verzichtbare, aber freilich kritisch zu deutende Ausgangsmaterialien in die schulsoziologischen und bildungspolitischen, die didaktischen und pädagogischen Seminare und Diskussionen, in die Lehrerfortbildung und in die Planungsgremien herein!

Bleibt zum Abschluß die Frage: was hat sich in unserem Bildungswesen in der hier erfaßten Zeitspanne nun wirklich verändert? Handelt es sich doch um einen Institutionenbereich, dem seit jeher besonderer Konservatismus und zähes Beharrungsvermögen nachgesagt wird, inmitten einer Epoche, die durch Schnellebigkeit, Aufbruchsstimmungen, Reformeuphorie, schließlich manche Tendenzwende und sich ausbreitende Resignation zu kennzeichnen ist. Was hat sich wirklich allen Wandlungen und wechselnden Trends gegenüber an unseren Schulen als resistent erwiesen? Was als veränderlich, flexibel, entweder im negativen Sinne als wetterwendisch und modisch beeinflussbar oder positiv als sensibel und reaktionsfähig für neue Bedürfnisse und Situationen?

Die Antworten, die man dem Sammelwerk entnehmen kann, sind vielfältig und nicht immer miteinander harmonisierbar. Nur einige seien herausgegriffen:

Das früher viel gepriesene, dann viel gescholtene „dreigliedrige Schulsystem“ ist erhalten geblieben. Die integrierte Gesamtschule hat daneben, obwohl in einigen Ländern mittlerweile als eigene Regelschulform gesichert, nur einen geringen Umfang erreicht (statistische Angaben im Beitrag BAUMERT, S. 593 ff.) und spielt „quantitativ republikweit gesehen noch immer eine unbedeutende Rolle“ (NAUMANN, S. 55). Die Hoffnungen mancher ihrer Verfechter, mit dieser Organisationsform das bisherige gegliederte Schulsystem als ganzes ablösen und ersetzen zu können, haben sich bis auf einige regional begrenzte Versuche in Hessen nicht erfüllt. Offenbar wurden wie in vielen anderen Fragen so auch hier „die Zeithorizonte für Reformen und die Komplexität von Reformvorhaben ganz erheblich unterschätzt“ (RASCHERT, S. 113), die „Steuerbarkeit des Bildungssystems“ entsprechend überschätzt und viel zu undifferenziert gesehen. Statt dessen haben sich jedoch Gesamtschulen als neue Bildungsinstitutionen *neben* den bisherigen vielerorts zu etablieren vermocht, wo sie „für bestimmte Bevölkerungsgruppen, bestimmte Bildungsbedürfnisse und bestimmte Regionen angemessen“ erschienen (RASCHERT, S. 116;

⁵ Die sogenannte „Doppelstrategie“, die die KMK in ihrer „Neufassung der Vereinbarung ‚Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer‘“ vom 8. 4. 1976 verfolgt, indem sie nebeneinander „soziale Eingliederung der ausländischen Schüler“ und gleichzeitig „außerdem“ die „Erhaltung ihrer sprachlichen und kulturellen Identität“ fordert, läßt das ganze Dilemma offenkundig werden, das wohl nicht nur in einer Unentschiedenheit unserer Politiker, sondern auch der Betroffenen selber begründet ist, ob sie sich als „Gäste“ oder als „Einwanderer“ verstehen wollen.

vgl. S. 180). Es hat sich also zwischenzeitlich eine These aus den Diskussionen der Ausschüsse des ersten Bildungsrates empirisch bestätigt: Die These, daß sich neben den mit Ausschließlichkeitsansprüchen verfochtenen „Säulen-“ und „Stufenschemata“ unseres Schulsystems durchaus ein Organisationssystem denken ließe und sogar attraktiv wäre, das den unterschiedlichen Bedürfnissen unterschiedlicher Bevölkerungskreise gerade dadurch gerecht zu werden sucht, daß es in einem gemischten System alternativer Angebote einerseits „die Unentschiedenen und Unentscheidbaren von Stufe zu Stufe schrittweise unter möglichst langer Offenhaltung der Entscheidungen voranbringt“, *zugleich* aber den Entschieden und entscheidbar dafür Befähigten von früh an (d.h. etwa vom 5. Schuljahr an) zu wiederholten Malen Übergänge eröffnet „in langfristige, zielgerichtete, zügige Bildungswege“⁶. Gesamtschulen stellen sich im Blickwinkel elterlicher Aspirationen offensichtlich für *bestimmte* Konstellationen und Bedürfnisse als die „besseren Schulen“ heraus, für andere hingegen ganz und gar nicht. Nur so lassen sich auch die Polarisierungen und Polemisierungen verstehen, die jede Bildungspolitik provoziert, welche hier Zwangsalternativen verordnen will. Eine „nachfrageorientierte Bildungspolitik“ (RASCHERT, S. 192) scheint in diesem Punkt realistischer zu sein und die besseren Durchsetzungs-Chancen zu haben, wenn man die Balance zu halten sucht zwischen „angemessener Einheitlichkeit“ und „erforderlicher Vielfalt“ (NAUMANN, S. 41).

Scheint das bisher Gesagte einen strukturellen Konservatismus unseres Schulsystems zu bestätigen, so zeigen die Daten und Analysen des besprochenen Berichts doch gleichzeitig innerhalb des Systems Verschiebungen und Veränderungen von solchem Ausmaß, daß von Immobilismus nun wirklich nicht mehr die Rede sein kann: „Unter der Decke“ der Polarisierungen hat sich „auch in den letzten Jahren weiterhin eine funktionale Integration des Bildungssystems“ vollzogen (RASCHERT, S. 115), die die Schularten einander viel näher gebracht hat, als diese oder ihre Elternschaften meist selber noch meinen. Gegenseitige Annäherungen der Lehrpläne und Arbeitsweisen, Tendenzen der „Verwissenschaftlichung“ und „Verfachlichung“, der hochschulmäßigen Lehrerstudiengänge für alle Schularten, durchgehende didaktische Konzepte für alle Stufen und Zweige nehmen den ohne Zweifel noch weiter bestehenden ideologischen Polemiken immer mehr ihren Realitätsgehalt, nehmen auch dem Streit um die Gesamtschulen manchen Wind aus den Segeln. Allein die Populationsverschiebungen zwischen den Schularten, die dem expandierenden Gymnasium zu einem guten Teil seinen früheren Elitecharakter genommen haben, andererseits die Realschulen über den Typus der alten Mittelschule hinausgehoben und dem Mittelbau des Gymnasiums stark angenähert haben, führten dazu, „daß die Kritik [am alten System], welche die Gesamtschule trug, heute zumindest teilweise leerläuft“ (BAUMERT, S. 626). Eine Kontroverse, die auch die Verhandlungen des Deutschen Bildungsrates ständig durchzogen hatte⁷, scheint sich faktisch zu entschärfen und langsam zu überleben.

Bleiben wir noch bei den Schülerzahlen: Ihre Änderungen haben zunächst im Gefolge „demographischer Wellen“, besonders des kontinuierlichen Steigens und dann rapiden

6 Vgl. H. SCHEUERL: Die Gliederung des deutschen Schulwesens. Gutachten und Studien der Bildungskommission, Band 2, Stuttgart 1968 (²1970), S. 146. – Vgl. auch Anm. 7.

7 H. BECKER: Beitrag und Einfluß der Bildungsforschung auf die Arbeit des „Deutschen Bildungsrates“, in: Z.f.Päd. 21 (1975), S. 159–172, besonders S. 161 f.

Sinkens der Geburtenzahlen, das gesamte Bildungswesen für mehr als zwei Jahrzehnte vor schwierige Anpassungsprobleme gestellt. Im Schatten dieser Prozesse blieben die Verschiebungen zwischen den Schularten für die öffentliche Aufmerksamkeit zunächst fast unbemerkt, obwohl sie in ihren Ausmaßen bereits ein drastisches Beispiel für den Umschlag von Quantitäten in veränderte Qualitäten liefern. Unsere Schulen heißen zwar in ihrer überwiegenden Zahl wie vor zwanzig Jahren noch „Hauptschulen“, „Realschulen“ und „Gymnasien“, haben aber nicht nur veränderte Bevölkerungsgruppen als Adressaten, sondern haben durch Neu- und Umgründungen, Erweiterungen und Zentralisierungen – bei allen regionalen Unterschieden – wohl durchgängig ein derart verändertes Gesicht gewonnen, daß ihre Strukturen, ihre technischen, organisatorischen und „atmosphärischen“ Bildungsbedingungen selbst davon betroffen sind.

Liest man in dem Beitrag über „Soziale Herkunft und Schulbesuch“, welche Verlagerungen sich hier in den letzten Jahrzehnten belegen lassen, etwa wenn man im Rückgriff auf Vergleichsdaten der Jahre 1931 und 1975 den Anteil der berühmten „Arbeiterkinder“ am Besuch höherer Schulen einander gegenüberstellt (S. 230), so zeigt sich, daß sich hier etwas anderes verändert hat als nur ein paar Prozentpunkte. Die Problematik des „Arbeiter-“Begriffs in Bildungsstatistiken wird dankenswerterweise mit hinlänglicher Deutlichkeit erörtert, desgleichen die mangelnde Einigkeit darüber, was man wohl als „ideale“ Verteilung und somit als Maßstab für die Zuordnung von Schülern unterschiedlicher sozialer Herkunft zu den Schulzweigen und -abschlüssen (im gegliederten wie im Gesamtschulsystem) ansehen solle (S. 220). Aber wenn sich die Bildungs-Chancen für große Populationsgruppen statistisch auch ganz eindeutig verbessert haben, muß doch gleichzeitig gesehen werden, daß eine „schichtspezifische Reserviertheit“, die „gegenüber der gymnasialen Ausbildung“ besteht und oft beklagt wurde, „nicht wesentlich abgebaut werden konnte“ (S. 232; vgl. auch SCHORB, S. 773 ff.), und daß „die Rate der ‚Vererbung‘ des Schulabschlusses immer noch sehr hoch“ ist (S. 235).

Solche Ambivalenzen finden sich auch in den Daten, die als Belege für strukturelle Annäherungen oder Auseinanderentwicklungen von Schulzweigen verwendbar sind: Die Hauptschule etwa hat sich, wie in mehreren Beiträgen betont wird, um ihre eigenständige Attraktivität zu steigern, gerade von der „Eigenständigkeits-“Programmatik weg zu mehr Verfächlichung und damit Annäherung an den Realschul-Level entwickeln müssen. LESCHINSKY sieht ihren Abstand zur Realschule als „nicht mehr allzu groß“ an und vermutet die „eigentliche Trennungslinie zwischen den Schulgattungen im Sekundarbereich I“ eher zwischen Realschule und Gymnasium (S. 357). Dem stehen die vielen anderen Feststellungen einer Annäherung von Realschule und gymnasialer Mittelstufe gegenüber, besonders was die faktische Funktionsgleichheit des Abschlusses der „mittleren Reife“ auf beiden Seiten betrifft; vor allem aber steht dazu im Gegensatz das katastrophale Abdriften vieler regional ungünstig gelegener Hauptschulen ins Abseits einer „Restschule“. Empirisch gibt es beide Entwicklungen zugleich, womit die konzeptionelle Frage, ob und wie weit jede der Schularten aus ihrer jeweiligen regionalen Situation heraus weiterhin ihr eigenes Profil oder aber ihr allmähliches Aufgehen in einem einheitlichen Gesamtschulsystem anstreben solle, noch keineswegs entschieden ist, auch wenn die meisten Autoren der beiden Sammelbände in dieser Frage eher für die zweite Lösung Partei nehmen.

Eine bemerkenswerte Strukturveränderung der letzten anderthalb Jahrzehnte, deren quantitative Ausmaße zu qualitativ noch durchaus nicht bewältigten pädagogischen Problemen geführt haben, besteht schließlich in der durchgehend festzustellenden Tendenz zur Vergrößerung der Schulkörper. Sowohl die bürokratische Steuerung und Kontrolle wie die Selbstregulierungen des Konferenzsystems wie auch das pädagogische „Klima“ in den Schulen (und zwar sowohl bei Gymnasien als auch bei Real- und größeren zentralen Hauptschulen) sind davon unmittelbar betroffen. Im allgemeinen scheint der Glaube noch ungebrochen, daß eine größere Schule allein schon wegen ihres möglichen größeren Differenzierungsangebots auch die bessere Schule sei. Die Darstellung der daraus folgenden Trends im Beitrag von BAUMERT (S. 592–611) mündet allerdings in die Feststellung, daß der Trend zur Mehrzügigkeit, gelegentlich auch zum ausgesprochenen schulischen „Großbetrieb“ hin sich „weitgehend ungesteuert“ vollzogen habe (S. 611), und daß der Vergrößerung „schulischer Gestaltungsmöglichkeiten“ auch durchaus „krisenhafte Veränderungen“ gegenüberstehen, die durch ein bloßes Weiterverfolgen gegebenen Trends nicht zu bewältigen sind.

Der Gesichtspunkte, die referierenswert wären, gibt es noch viele. Wer sich über die Geschichte unseres Bildungswesens seit der Restaurationsphase der ersten Nachkriegsjahre (zumindest in den genannten Institutionsbereichen) orientieren will, wird an den Informationen und Zusammenfassungen dieser beiden Bände nicht mehr vorbeigehen können. Bei einer so großen Zahl von Autoren müssen gelegentliche Unabgestimmtheiten bemängelt werden, die nicht den einzelnen Autor, sondern das Herausgeber-Konzept betreffen. Im ganzen ist eine deutliche Bemühung auch um historische Gerechtigkeit zu bemerken: „Restauration“ etwa wird gegenüber vielen üblichen Klischees durchaus in dem Doppelsinn dieses Wortes gesehen: Da halten führende Pädagogen um 1950–55 nicht nur an Überholtem, Veraltetem fest (auch hierfür gibt es Beispiele), sondern bemühen sich auch Widerständen zum Trotz um das schwierige Geschäft einer „Wiederherstellung“ verlorengegangener oder unterdrückter Traditionen, deren Versprechen noch keineswegs eingelöst sind (vgl. ROEDER, S. 365); und die in den Schatten späterer „spektakulärer“ Veränderungen geratenen Nachkriegsentwicklungen werden zu recht gegen rückblickend simplifizierende Mißdeutungen als „two decades of non-reform“ in Schutz genommen (LESCHINSKY, S. 288f.). Auch für die schulpolitischen Polarisierungen der siebziger Jahre zwischen den sogenannten „A- und B-Ländern“ (von SPD-Mehrheiten oder sozial-liberalen Koalitionen einerseits, von CDU- oder CSU-Mehrheiten oder -Koalitionen anderseits regierte Länder) wird informatives Material zusammengetragen, das seinen Orientierungswert auch dann behält, wenn man feststellt, daß die meisten Autoren in den von diesen Gegensätzen betroffenen Sachfragen ihre Parteilichkeit nicht verhehlen. Wenn gleichwohl manches Kultusministerium oder manches Mitglied schulpolitischer Beratungsgremien die Würdigung dieser oder jener Innovation vermissen mag, so lassen sich solche Defizite bei einem thematisch so vieldimensionalen Sammelunternehmen wohl nie ganz vermeiden. Eine gründliche Befassung jedenfalls gerade mit den Daten und mit ihrer Interdependenz bleibt – trotz aller möglichen Einzelkritik hinsichtlich Lesbarkeit und Übersichtlichkeit der Bände in ihrer derzeitigen Form – sicher auf lange Zeit hinaus lohnend.